

O PROFESSOR PESQUISADOR NO DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE¹

TEACHER RESEARCHER IN DIALOGUE BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY

Adriana Maria Andreis²

Resumo

O que é ser professor-pesquisador? Como o grupo com o qual trabalha na escola e a academia podem auxiliar no desencadeamento dessa possibilidade constitutiva de professor? Essas são as indagações centrais que aqui proponho tensionar. Considerando a relevância da reflexão de professor acontecer na ação, sobre a ação e para a ação, este texto se encontra com a modalidade propositiva denominada pesquisa-ação ou investigação-ação (IA). Apresento neste sentido uma discussão que envolve o necessário estranhamento e atravessamento do professor no propósito de transformar efetivamente a sua prática. Atribuo relevo à dificuldade de exposição, de abertura da sala de aula para mostrar seu fazer de professor, que é uma característica na atividade educativa. Analiso esse movimento no contexto do grupo com o qual o professor trabalha, especialmente seus colegas professores, mas também considerando seus pares da equipe diretiva. Destaco como pode acontecer o movimento na ação para uma transformação da ação e os desafios no contexto da exposição que o professor individualmente precisa encarar para abrir-se à pesquisa-ação que debate como reflexão-ação no coletivo. Discuto, nessa perspectiva, o coletivo como possibilidade, mas também o colaborativo como fomentador do processo reflexivo pela colaboração que pode ser representada pelos pesquisadores da academia.

Palavras-chave: Ensino. Professor. Escola. Academia. Pesquisa.

Abstract:

What is being a teacher - researcher? As the group that works at the school and the academy can assist in triggering this teacher constitutive possibility? These are the central questions that we propose here tensioning. Considering the importance of teacher reflection happen in action, on action and for action, this text meets the propositional mode called action research (IA). We present in this sense involves a discussion that needed crossing estrangement and the teacher in order to effectively transform their practice. Attach importance to the difficulty of exposure, opening the classroom to show your teacher doing, which is a feature in the educational activity. We analyze this movement in the group context with which the teacher works, especially his fellow teachers, but also their peers considering the management team. Highlight how the movement can happen in action for a action transformation and context challenges of exposure the individual teacher must face to open up the action research that I discuss how action reflection - in collective. I discuss this in mind, the collective as a possibility, but also the collaborative as promoter of a reflective process for collaboration that can be represented by academia researchers.

Keywords: Education. Teacher. School. Academy. Search.

1 Artigo originalmente publicado em: ANDREIS, Adriana M. Professor-pesquisador: o coletivo e a perspectiva colaborativa na investigação-ação. In: SEIBT, Adelino; CALEGARO, Cristina; KUHN, Martin (Orgs.). 60 anos da 14ª CRE: história, reflexões e ações. Santo Ângelo: FuRI, 2011, p. 73-85.

2 Professora graduada em Geografia – licenciatura, na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó/SC, graduada em Geografia, doutoranda no PPG em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUL/RS e Universidad Autónoma de Madrid – UAM, Madrid, Espanha. E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br.

INTRODUÇÃO

Buscar alternativas para situações incômodas é uma mobilização intencional, uma atitude que visa à mudança no contexto de uma situação-problema. Um aprendizado que se torna um percurso investigativo, porque pressupõe disposição para resolver uma lacuna ou empecilho que se apresenta no fazer diário. Trata-se de um processo de pesquisar, que é uma capacidade constitutiva do humano. Insatisfeito e para resolver uma situação de dificuldade precisa agir e assim aprende. Essa capacidade humana é que permite a evolução de um contexto local e concreto para dimensões mais abrangentes e abstratas. O pressuposto da investigação-ação (IA) é sempre principiar da interrogação surgida na ação efetiva no dia a dia da sala de aula. Na constituição de professor, esse processo de pesquisar adquire uma contextura mais complexa e necessariamente coletiva, pois implica exposição e assumir a incerteza.

A escola, espaço de trabalho do profissional professor, instituição criada arbitrariamente, propõe-se a ensinar conhecimentos para sujeitos que se dispõem a aprender e atribuir significados outros, tendo como horizonte o que a tradição construiu. A pesquisa é constituinte desse professor que tem papel determinante na escola, no contexto dos cursos de formação de formadores, na formação inicial e na formação continuada. Nessa contextura, *a investigação-ação é uma modalidade propositiva* que pode apoiar o processo dinâmico do pesquisar porque apresenta uma máxima clara, a qual se centra na *investigação como reflexão que parte sempre do fazer concreto e que é realizada pelo próprio professor*.

Uma das dificuldades evidenciadas nessa proposição de pesquisa, que pressupõe ser realizada pelo professor refletindo sobre sua ação, reside no propor-se/dispor-se e expor-se à indagação acerca de suas compreensões e atitudes concretas e, também, como proceder concretamente aos encaminhamentos para evoluir dos problemas suscitados nas vivências. A postura coletiva e compartilhada é

pressuposto do colaborativo. Dedico, por isso, este artigo para enfatizar o fazer/pensar coletivamente e também a possibilidade do apoio externo, sob a forma da pesquisa colaborativa.

ABRIR A PORTA DA SALA DE AULA

“Pois não! Diga logo o que você quer. Preciso seguir com ‘minha’ aula.”

Constituímo-nos intersubjetivamente. O eu se constrói na relação com o outro, e a palavra do outro, nas suas diferentes formas de manifestação, tem função central no fazer e no desafio do refazer. A sempre reconstrução pelo aprender ocorre e decorre no e do contexto cultural e social³. Constituindo-nos com o outro, a forma de reflexão sobre o fazer de professor não poderia deixar de considerar a realização como coletivo. Um movimento que se processa pela interlocução, especialmente com alunos e colegas imediatos e com sujeitos outros que se fazem presentes como compreensões teoricamente imbricadas na concretude da sala de aula. Assim, a possibilidade de intervenção, condição pressuposta na investigação-ação que visa à transformação das situações-problema que se apresentarem na realidade com quais desafios o professor se depara no seu fazer diário, se relaciona e é dependente do grupo com o qual interage. A mudança efetiva se torna possível com a abertura, com a exibição no e com o grupo que compõe a escola.

Uma das dificuldades para a transformação da ação do professor diante dos problemas com os quais se depara cotidianamente é a tendência a proteger do olhar alheio o seu fazer em sala de aula. Para pensar sobre a dificuldade de disposição à exposição, realizo algumas aproximações com Certeau *et al* (2005) quando esses discutem a “invenção do cotidiano”. Os autores analisam a insegurança gerada pela exposição da casa e do corpo que se resguarda porque, ao ser olhado pelo outro, abre para interpretações que podem constranger, pois manifestam indícios da intimidade. Ao discutirem o habitat, afirmam que esse espaço é uma confissão sem disfarce. “[...] Tudo

3 Na educação escolar, compreendo essa dinâmica como um processo que é e deve ser arbitrariamente planejado. Ao encontro dessa perspectiva de propositiva, a IA é uma modalidade relevante na educação escolar.

nele fala sempre e muito [...] Eis, portanto, o indicador fiel e tagarela com que sonham todos os inquisidores, da administração às ciências sociais [...]” (p. 204).

Da análise dos autores, é possível depreender, então, que os espaços de ação, sejam eles a casa ou a sala de aula, em suas formas de organização, são evidências que, embora generalizadas, permitem elaborar entendimentos sobre o sujeito olhado que, por isso, teme nessa exposição ser avaliado pelo outro. Dizendo de outro modo, os elementos que compõem e as formas de organização dos espaços da ação são mostras que tornam mais salientes as compreensões dos sujeitos envolvidos mais diretamente na situação vivenciada. Essa leitura em Certeau *et al* (2005) nos auxilia a pensar sobre o comportamento do professor com tendência a individualização e fechamento e que se expressa como dificuldade de expor o fazer de sala de aula que, preponderantemente, é por ele determinado.

Bakhtin (2004; 2000; 1976) discute a centralidade da linguagem e as interações como pressupostas na constituição do sujeito e, portanto, como fundamento nas possibilidades de aprender. Afirmo enfaticamente que “é através dos outros que tentamos dar-nos vida e forma”, ou seja, “nosso julgamento não é feito por nós mesmos, mas para os outros e através dos outros”. Esse processo de “validação” pelo outro não é atribuído a qualquer pessoa. Essa “autorização” é dada apenas àquele que consideramos um “autor responsável” (BAKHTIN, 2000, p. 51-2).

Essa dificuldade de colocar em discussão as situações-problema correntes em sala de aula pode também ser pensada no contexto de que “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 15). Uma credibilidade que, caso forem expostas as dificuldades enfrentadas, teme ser questionada. Por isso, é compreensível que, no contexto de cada aula, almeje-se e prime-se pelo desenvolvimento das atividades com poucos questionamentos no que se referem aos encaminhamentos dados. Parece que, no caso do professor e em

relação às suas aulas, essa resistência às interrogações pelo outro acerca das suas práticas gera essa dificuldade de compartilhar com o coletivo. É possível aproximar esse comportamento com uma compreensão dos “habitus” construídos, incorporados na mente e objetivados socialmente (BOURDIEU, 2007) e que são visualizáveis nas práticas de sala de aula, sobre as quais há dificuldade e até temor em revelar.

Essas aproximações com Certeau (2005), Bakhtin (2004; 2000; 1976) e Bourdieu (2007) são possibilidades (dentre muitos outros percursos para um debate) para tensionar uma análise sobre a evidente limitação de o professor compartilhar sua vida de sala de aula, pois é obviamente complexo tentar compreender os porquês da dificuldade do trabalho coletivo. Há relações que vão muito além do contexto da escola e do professor e envolve muitos campos e dimensões do conhecimento. É, por isso, uma questão que apresento resumidamente, mas que exige, sem dúvida, compreensões mais aprofundadas. O que sabemos é que essa resistência ao trabalho cooperativo é real. E que no caso da escola e do professor é fundamental que essa questão seja colocada em discussão para ser pensada em suas causas e implicações. Para realizar essa reflexão, uma condição é a discussão, que tenha como pressuposto o reconhecimento do processo coletivo.

PROFESSORES-PESQUISADORES: O COLETIVO E O COLABORATIVO

“‘Eu’ sempre ensinei assim! Agora alguns ‘outros’ batem à minha porta, querem, podem e devem dizer o que pensam sobre o que e como ensino?”

Na investigação-ação, há muitas análises (CARR; KEMMIS 1988, CONTRERAS, 1994; ELLIOT, 1998; LÜDKE *et al.*, 2009; STENHOUSE, 1993; TRIPP, 2005) que deixam clara essa importância do coletivo, do cooperativo e do colaborativo, porém restritamente tratam da dificuldade na realização desse coletivo. Implícita e explicitamente as discussões têm sempre como pressuposta a participação dos grupos que compõem a comunidade escolar. Alarcão (2010), por exemplo,

coloca o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo (p. 50) como uma das três características da IA. Dentre as estratégias de desenvolvimento, a autora inclui o questionamento de outros autores educativos, o confronto de opiniões e abordagens, os grupos de discussão ou círculos de estudo e a supervisão colaborativa (p. 55).

Ao encontro da dificuldade de exposição do professor, e como uma possibilidade para refletir no enfrentamento desse desafio, Contreras (1994, p. 224) apresenta a IA como uma modalidade de pesquisa “[...] democrática, cooperativa, qualitativa, transparente e eficaz de investigar e intervir na vida cotidiana da aula, tratando de desvelar a complexidade de seus problemas mediante o diálogo e a colaboração”. Pereira (1998, p. 167- 8), por sua vez, afirma que “os professores-pesquisadores, ao refletirem suas práticas, trabalham-nas dialogicamente com seus colegas e não deixam de lado a influência das estruturas curriculares”.

Stenhouse (1993), ao discutir o problema do currículo escolar, apresenta uma análise na qual o individual de cada professor é importante enquanto microestudo empírico de uma aula, mas um currículo isolado não se reveste de interesse vital. Isso porque o autor entende o currículo como um conjunto de muitos professores e um terreno comum, compartilhado, que leva em conta as relações com os alunos, com outras turmas e professores(STENHOUSE, 1993, p. 95- 6).

É possível perceber que a perspectiva associativa e coletiva é inerente ao processo de pesquisa do professor pressuposto na IA. E, considerando o contexto da dificuldade que evidenciei anteriormente em se expor e trabalhar coletivamente, a IA contempla uma possibilidade que pode contribuir para esmaecer essa lacuna: trata-se da perspectiva colaborativa. Vale ratificar que, se a pesquisa se realiza com um grupo, a participação dos grupos presenciais e de teorias outras, para compreender a teoria que está na prática, e refletir com possibilidades teóricas outras, é fundamental. A postura interrogativa e a reflexão sistemática sobre o fazer do professor pode, então, contar com a colaboração de pesquisadores externos.

Com Tripp (2005), torna-se possível manifestar o desafio central dos professores atuantes em sala de aula. Afirmo o autor que em sua experiência “apenas quando os professores primários trabalham em parceria com acadêmicos da universidade é que se envolvem com teorias já prontas” (p. 451). A constatação de Tripp, com larga experiência em pesquisa colaborativa, referencia a preocupação que trago neste texto que discute a IA, pois escancara a necessidade de discutir, também, essa modalidade de participação externa.

Ao encontro da constatação de Tripp (2005), é possível dizer que, ao estudar diferentes autores que analisam a pesquisa-ação (ALARCÃO, 2010; CARR; KEMMIS, 1988; CONTRERAS, 1994; ELLIOT, 1998; LÜDKE *et al.*, 2009; PEREIRA, 1998; PIMENTA, 2005; STENHOUSE; 1993, entre outros), há referencia à proeminência de produções realizadas nas quais destacam produções de professores atuantes na sala de aula, em parceria com pesquisadores reconhecidos academicamente como tais. São mestres e doutores das universidades e seus orientandos que atuam como colaboradores dos professores. Dentre as produções que geram publicações – e que conseguem abraçar a generalidade e a publicização inerentes ao reconhecimento da cientificidade – poucas resultam de investigação-ação realizada independentemente pelo grupo de professores de determinada escola⁴, por exemplo. Essa constatação expressa que devemos reconhecer a relevância dos colaboradores externos, mas também escancara a necessidade de *esclarecer critérios que evitem a deturpação da IA que tem na autoridade e autoria do professor o princípio de sua constituição pelo processo de pesquisa*.

As inferências, tanto nas análises teóricas como nos exemplos citados de experiências de IA, pressupõem a implicação de um grupo de participantes. Ou seja, citados sempre literalmente no plural, referem-se aos envolvidos como conjuntos de pesquisadores da sua ação (comunidades). É possível depreender, pois, que a proposição da IA tem como pressuposto o processo coletivo com abertura ao colaborativo.

4 Há publicações localizadas que resultam de organizações produzidas em conjunto de professores. Configuram-se essas como importantes movimentos de reflexão do professor e da escola, e que mereceriam mais atenção no sentido de um caráter de maior rigorosidade na perspectiva da obtenção de reconhecimento mais amplo.

Na possibilidade colaborativa⁵, os pesquisadores externos podem ser parceiros dos professores atuantes nas escolas da Educação Básica para apoiá-los na construção das estratégias para pensar sobre as situações-problema. Pimenta (2005) alerta para a importância de que se deve ter claro que os colaboradores não devem ter uma postura “[...] de avaliar as práticas dos professores a partir de critérios externos e pretensamente oferecer sugestões” (p. 525). A pesquisadora, que apresenta experiências colaborativas, afirma ainda que o grupo de doutorandos que atuou como pesquisador colaborador com grupos de professores em duas escolas da Educação Básica (PIMENTA, 2005) tinha claro que não se tratava de realizar a tarefa de observar e registrar em nome dos professores. Tratava-se, sim, de atuar como “observador-participante” (p. 525), fazendo-se presente e realizando um papel que pode ser configurado como o de incentivador.

Sobre o trabalho coletivo, Pimenta (2005) alerta ainda para a diferença entre “respeito ao outro e reconhecimento do outro” (p. 531). Demonstra, assim, clareza de que, para se realizar efetivamente a IA que propõe uma reflexão na ação, a IA tem necessariamente que ser protagonizada pelo professor como um “fazer junto” ou ainda uma “colaboração genuína” (p. 531). A autora vai além ao questionar “até que ponto uma pesquisa colaborativa pode favorecer processos de construção identitária grupal [...]” (p. 528), fortalecendo os sujeitos para a elaboração de projetos coletivos que visem, enfim, à tão pretendida melhoria qualitativa no processo formativo dos alunos.

Compreendo, a partir da questão abordada pela autora, que é central em sua discussão a colaboração do pesquisador externo. Entendo que essa colaboração deve se realizar de modo que contribua para que cada professor, com as interlocuções com grupos presenciais de colegas e teorias outras, construa individualmente sua postura investigativa. Mas esse pesquisar somente atingirá o aluno – que é o motivo de todas as discussões para a melhoria concreta das situações problema de sala de aula – se sua construção for realizada coletivamente como grupo de pesquisadores para que finalmente

5 Todos os participantes nas pesquisas são colaboradores, mas na IA o processo “colaborativo” é comumente compreendido como um apoio que pode ser solicitado aos pesquisadores das universidades, por exemplo.

permita realizar aquilo a que foi criada a educação escolar, ou seja, para oportunizar o aprender, ou ainda, para oportunizar a atribuição de sentidos outros que ressignifiquem seus conhecimentos.

A contribuição de Pimenta (2005) é importante porque deixa claro que o processo colaborativo tem como pressuposta a solicitação pelo grupo de referência, no caso pelos professores atuantes nas escolas. O pesquisador externo é um apoio ao que a autora denomina de cientificação de um “processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (p. 534). Paralelamente, considera característica fundamental da pesquisa colaborativa “os professores se perceberem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais” (p. 536).

Há muitas discussões que fundamentam e que, inclusive, exemplificam o processo colaborativo como em Stenhouse (1994), Carr e Kemis (1988) e Pimenta (2005), entre outros, que realizam análises pertinentes e baseadas em pesquisas com critérios claros e reconhecidos cientificamente. Nessas mostras teórico-experimentais, o coletivo é entendido como interlocução com o teórico e com os colegas e alunos. Não concebe uma atitude individualizada, ou melhor, uma pesquisa realizada por apenas um dos membros em um ambiente que se propõe construir como coletivo, como é a escola, até porque não provoca aquilo a que a IA se propõe: mudança concreta nas práticas escolares. Veem também a perspectiva colaborativa, principalmente como apoio para as reflexões, proposições e elaborações dos grupos de professores atuantes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação-ação se encontra com as propostas de um professor pesquisador e reflexivo. Processos entendidos como construções nunca dadas de vez e que têm o professor atuante na sala de aula como pesquisador que constrói uma postura investigativa não apenas espontaneamente, mas especialmente de modo intencional e deliberado. Entendo que a educação escolar não deve contar apenas

com o espontâneo ou se restringir ao aleatório. Exige uma prática de reflexão que, no caso da educação, deve ser configurada de modo propositivo. Posturas essas que precisam ser necessariamente coletivas e que podem (e devem) ter como apoio a colaboração de pesquisadores externos.

Na investigação-ação, a prática coletiva se aproxima do conceito de cooperação, porque é empreendida como contribuição em um conjunto, que se constitui pelo somatório dos diferentes. Uma associação que comunga metas em determinado espaço e tempo escolar. Uma mobilização que diz respeito não apenas à disponibilização, mas também à intenção de contribuir com o grupo, numa postura que zela pela ação comunicativa e que pode contar com a observação mediadora direta, desde que não invasiva, nem instrutiva, protagonizada pelos profissionais que na IA têm sido denominados como colaboradores externos. É um apoio que auxilia no atentamento à tessitura de pontos fundamentados em uma espécie de argumentação lastreada em critérios academicamente ponderados para possibilitar avanços das compreensões locais e empíricas às abstrações e generalizações.

Esses fundamentos que agregam em um coletivo e que compartilham como colaborativo podem – para além de se configurar em uma modalidade que auxilia na formação do professor – provocarmudanças na escolapressupostas na IA.

Pesquisar, nesse contexto, é um dos pressupostos do ser professor. Esse entendimento abrange o reconhecimento da relevante contribuição da investigação-ação por se configurar como um movimento de orientação, desencadeador do processo e que, como a própria denominação permite depreender, tem na espiral cíclica seu princípio reflexivo, mas nunca seu final como pontual e dado de vez. Incorpora, sim, a construção de uma postura investigativa que reconhece na fundamentalidade do coletivo a possibilidade do colaborativo. Abrir a porta da sala de aula é condição para ser professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **El discurso en la vida y el discurso en la poesia**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7321683/volochinov>, Acesso em: 22 maio 2011. Originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovopoesie”, na revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano, morar e cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONTRERAS, José Domingo. La investigación en la acción. *In: Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, Madrid: Morata, abril 1994, p. 7-31.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario PEREIRA, Elisabete (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.137-152.

LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da, BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da Educação Básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 14, n. 42, set.-dez. 2009,

p. 456-601. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>. Acesso em: 19 maio 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3. p. 521-539, set.-dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. *In*: GERALDI, Corinta, FIORENTINI, Dario PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 153-181.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Trad. Guilherme Solana. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

_____. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista Educación**. Madrid, n. 277, 1985, p. 48-49.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-446, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 2 maio 2011.